

Altrichter, Herbert

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim* : Beltz 2000, S. 93-110. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Altrichter, Herbert: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung - In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim* : Beltz 2000, S. 93-110 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84878 - DOI: 10.25656/01:8487

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84878>

<https://doi.org/10.25656/01:8487>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich.

Zur Einleitung in das Beiheft. 7

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN

Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze 17

HELMUT HEID

Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen

Beurteilungskategorie 41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen:

Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle 55

HARTMUT DITTON

Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.

Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. 73

HERBERT ALTRICHTER

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung 93

TOM STRYCK

Qualitätssicherung in der Geisterbahn.

Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? 111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung . . . 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie 261

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

1. Qualitätssicherung in der Praxis – zwei Fallbeispiele

1.1 Fallbeispiel 1: Qualitätsmanagement an einer Höheren Technischen Lehranstalt

An der Abteilung für Elektrotechnik einer großen Höheren Technischen Lehranstalt (HTL¹) soll ein Qualitätsmanagementsystem nach ISO 9000 eingeführt werden. Die untersuchte HTL ist ein relativ großes Exemplar ihrer Spezies; sie liegt in einer österreichischen Landeshauptstadt und hat ca. 1500 SchülerInnen sowie 180 LehrerInnen. Ihrer Abteilung Elektrotechnik gehören 330 SchülerInnen und 52 LehrerInnen an.

Die Initiative zum Qualitätsmanagement geht vom Abteilungsvorstand (AV) aus, der darin vom Schulleiter und vom zuständigen Landesschulinspektor (LSI) unterstützt wird (vgl. für das folgende KRAINZ-DÜRR 1999a). Die erste Ankündigung der Initiative und die Vorstellung des Qualitätsmanagementsystems ISO 9000 werden von den LehrerInnen interessiert aufgenommen. Auch ein erstes Qualitätsseminar unter Leitung eines externen Qualitätsauditors, bei dem „etliche LehrerInnen der Abteilung“ teilnehmen, verläuft ‚erfolgreich‘ und erstellt einen Terminplan, nach dem in einem knappen Jahr eine Zertifizierung erfolgen könnte.

Im Zentrum des *ISO-Konzepts* steht die genaue Regelung von Verfahren und Prozessen, um Arbeitsabläufe transparent, nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Die dadurch entstehenden „Norm-Verfahrensweisen“ werden dann in einem Qualitätshandbuch dokumentiert (vgl. GONON et al. 1998, S. 18ff.). Während der Sommerferien beginnt der AV nun mit der *Ausarbeitung dieses Qualitätshandbuches*: „Die Sommerferien wurden zuwenig für Gespräche und Teamarbeit genutzt, die ersten Kapitel des Handbuchs entstanden praktisch im stillen Kämmerlein des Abteilungsvorstandes, der meinte, durch gute Kenntnis des Schulalltags alleine die notwendige Voraussetzung für die Zertifizierung schaffen zu können“ (schulinternes Manuskript).

Als am Beginn des nächsten Schuljahres in einer Konferenz an *alle* LehrerInnen die Forderung herangetragen wird, solche Norm-Verfahrensweisen auch für die Unterrichtsarbeit zu entwickeln, bricht ein „Sturm der Entrüstung“ los. Die Mehrzahl der LehrerInnen lehnt die gemeinsame Festsetzung von Regeln

1 HTLs sind Schulen der Sekundarstufe II, die neben einer Berufsausbildung in einem technischen Beruf auch zu Abitur und Hochschulberechtigung führen.

für die Unterrichtsarbeit ab und äußert offen Ablehnung und Protest. Die Vorgänge im Rahmen dieser Konferenz sind den Beteiligten zum Teil traumatisch in Erinnerung. Die Konferenz sei „böse ausgegangen“, „persönliche Kränkungen [seien] passiert“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 31).

Als Gründe für die Ablehnung werden von den Interviewten retrospektiv prozeß- und kontextbezogene Faktoren und *nicht der Inhalt* der Entscheidung selbst genannt:

- *Informationsmangel*: „Wir haben schon gewußt, daß [der Abteilungsvorstand] so etwas macht, allerdings nicht in der ganzen Konsequenz“ (ebda.). Natürlich – so betonen die LehrerInnen – sei da nichts im geheimen abgelaufen. Der Abteilungsvorstand habe immer wieder gebeten, sein Handbuch anzuschauen und zu kommentieren. Aber ein Buch mit 200 Seiten durchzulesen und „auch durch[zudenken“ (ebda.), sei natürlich eine Belastung.
- *Zeitdruck*: Der AV sei „einfach zwei Schritte voraus gewesen“ (ebda.)
- *Bildungspolitischer Kontext*: Im gleichen Herbst war für die Schulen seitens des Unterrichtsministeriums ein „Sparpaket“ geschnürt worden, das in den Augen vieler LehrerInnen bedeutende Verschlechterungen für ihre Arbeitssituation enthielt. In dieser Situation schien es manchen geraten, jede zusätzliche – unbezahlte – Aufgabe und Anforderung abzuwehren.

Die Konferenz bedeutet einen „tiefgreifenden und ernsten Bruch“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 31). Man habe einige Monate kaum mehr miteinander gesprochen, eine regelrechte „Eiszeit“ sei eingetreten. Der AV reagiert offenbar damit, einen Schritt zurückzugehen: eine ‚Nachdenkpause‘ von etwa einem halben Jahr wird eingeschoben, in der alle Tätigkeiten im Qualitätsentwicklungsprojekt eingestellt werden. Die Pause wird aber genutzt, um das bisherige Geschehen im kleineren Kreis zu überdenken. Für besonders interessierte LehrerInnen findet erneut ein Informationsseminar statt. In zahlreichen privaten Gesprächen sollen Vorurteile und Unsicherheiten bei LehrerInnen ausgeräumt werden. Der Abteilungsvorstand nutzt die Zeit, um sich auf eigene Kosten zum Qualitätsauditor ausbilden zu lassen. Das Ende der „Eiszeit“ wird durch einen von einem externen Trainer geleiteten Kommunikationstag markiert. Dieser wird dazu genutzt, die offenen Probleme anzusprechen und Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln. Dabei findet auch eine Übereinkunft über eine *Strategieänderung* statt:

- *Rücknahme des Ergebnisdrucks und Betonung des Konsensprinzips bei den Lehrenden*: Nun soll jede Eile vermieden und Schritt für Schritt vorgegangen werden. Ein derartiges System könne „nur mit Konsens eingeführt“ werden. In kleinen Gruppen von LehrerInnen werden Korrekturvorschläge zum bestehenden Handbuch ausgearbeitet; Informationsnachmittage finden statt.
- *Verbreiterung der Arbeitsbasis*: Es wird eine Arbeitsgemeinschaft TQM gegründet, die sich alle 6–8 Wochen trifft. Die Gruppe ist „prinzipiell offen“, tatsächlich nehmen etwa 20 LehrerInnen regelmäßig teil. Ursprünglich hatte der Abteilungsvorstand angenommen, das gesamte Kollegium würde daran teilnehmen. Nun sei er allerdings zufrieden, daß 20 KollegInnen mit-

arbeiten – immerhin 50 Prozent jener LehrerInnen, die den größten Teil ihrer Lehrverpflichtung an der Abteilung ableisten (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 33).

- Eine Begleiterscheinung dieser Maßnahmen ist, daß die *Verbindlichkeit* der Ergebnisse offen gelassen, nicht mehr thematisiert und gleichsam heruntergespielt wird: „Es ist überhaupt nicht mehr davon geredet worden, daß das Ganze in ein Qualitätssicherungssystem so quasi verbindlich für alle eingebaut werden soll. [...] es ging wirklich nur darum, daß sich eine Lehrergruppe über einen ganz eng begrenzten Ablauf und Vorgang Gedanken gemacht hat. Die Konsequenzen wurden nicht in den Vordergrund gestellt“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 47).

Bis zum Ende unserer Untersuchung erstellt die Arbeitsgruppe 34 Verfahrensregeln. Sie betreffen einerseits *administrative Fragen*, wie Katalogführung, Tätigkeiten des Jahrgangsvorstands, Führung von Werkstättenlisten usw. (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 35).² Auf der anderen Seite gibt es aber auch Versuche, bestimmte Abläufe im *Unterricht* und seinem Umfeld zu ordnen (z.B. Durchführung von Projektarbeiten, Beurteilung von Laborberichten, Aufzeichnungen bei der Leistungsfeststellung) oder sogar *pädagogische Grundsätze* zu verankern: „Sollte sich nach einer Leistungsüberprüfung (z.B. Schularbeit, Test ... u.dgl.) herausstellen, daß einzelne Schüler oder auch ein Großteil eines Jahrgangs den Stoff oder Teile des Stoffes nicht in ausreichendem Maße beherrscht, so hat der Lehrer die Aufgabe den Schülern in Form einer *Nachschulung* noch einmal Gelegenheit zu geben, den Stoff zu wiederholen.“ Die in der Norm vorgeschlagenen Methoden reichen dabei von zusätzlichen Übungszetteln und Hausübungen über ein nochmaliges Erklären des Stoffes bis zu einer Veränderung der Unterrichtsform. In der Richtlinie wird weiters festgehalten, daß die Schuld für einen mangelhaften Lernerfolg „nicht prinzipiell den Schülern zuzuweisen“ ist (schulinternes Manuskript).

Diese Verfahrensregeln sind bisher allerdings nicht verbindlich. Eigentlich sei das die Sache des Abteilungsvorstandes, meinte ein Lehrer: „Da muß der Abteilungsvorstand, meiner Meinung nach, eine Konferenz einberufen, und das dort verlaublich und sagen, so jetzt schaut das so und so aus“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 36). Tatsächlich sind sich die MitarbeiterInnen der AG „nicht einmal sicher, ob alle KollegInnen der Abteilung die Richtlinien kennen. Es gibt keine verbindliche Form, in der diese dem Kollegium bekanntgemacht werden“ (ebda.). Dies bringt Mitglieder der AG in eine widersprüchliche Situation: Einerseits werden solche Verfahrensregeln ja ausgearbeitet, weil sie eine *best practice* wiedergeben und orientierende Funktion haben sollen. Andererseits könne man „in der Schule niemanden etwas einfach ‚aufoktroysieren‘. [...] Das Dilemma scheint etliche LehrerInnen ziemlich ratlos zu machen“ (KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 36)

2 HOLTAPPELS (1999, S. 11) berichtet, daß auch bei Schulentwicklungsprozessen unter anderen Konzeptbedingungen v.a. organisatorische Aspekte (wie Zeitorganisation, Vertretungsregelungen, schulräumliche Organisation) sehr konkret festgelegt, während „pädagogische Gestaltungsansätze von der Mehrheit der Schulen nur in allgemeiner Form oder gar nicht im Konzept verankert“ wurden.

1.2 Fallbeispiel 2: Qualitätsentwicklung an einer Handelsakademie

Die Handelsakademie und Handelsschule (HAK/HAS) in Fallbeispiel 2 hat ca. 950 SchülerInnen und 90 LehrerInnen. Sie liegt in einer österreichischen Landeshauptstadt, und gilt als gut geführt und innovativ (vgl. für das folgende HANZER 1999). Die Initiative zur Qualitätsentwicklung geht vom Landesschulinspektor (LSI) aus, dem Qualitätssicherung ein besonderes Anliegen ist. So veranstaltet er u.a. eine Präsentation für SchulleiterInnen mit den Anbietern des 2Q-Systems (vgl. GONON et al. 1998, S. 55ff.). Der Direktor der hier besprochenen Schule zeigt sich von diesem System „sehr beeindruckt“ und entschließt sich, ein derartiges Qualitätsmanagement für seine Schule in Betracht zu ziehen. Eine Gruppe von „innovativen“ LehrerInnen der Schule, die zu diesem Zeitpunkt an einem Schulentwicklungsprojekt arbeitet, ist nach eigenen Angaben zwar von der Notwendigkeit von qualitätssichernden Maßnahmen an der Schule überzeugt, reagiert dennoch reserviert, weil die Sache von „außen“ – d.h. vom LSI in die Schule hereingetragen wird und evtl. externen Instanzen neue Kontrollmöglichkeiten bietet.

Eine schulinterne Präsentation des Qualitätsmanagementsystems durch den Anbieter kann diese Reserven nicht entschärfen, im Gegenteil: Gerade die Gruppe der „InnovatorInnen“ wird offenbar durch die vom Anbieter behauptete wissenschaftlich erwiesene Erfolgsgarantie des Systems verärgert, die sie folgendermaßen wahrnimmt: „Es gibt bezüglich Unterrichten objektive wissenschaftliche Erkenntnisse und die hat er [i.e. der Systemanbieter]. Und es gibt keine Diskussion mehr über Unterrichtsmethoden. Das ist also wissenschaftlich feststellbar, daß [es] die eine und einzig richtige Verhaltensweise in einer bestimmten Situation gibt. Es geht nur noch darum, die sozusagen zu implantieren und zu verankern“ (zit. nach HANZER 1999, S. 56).

Durch die Kooperations- und Kontraktbedingungen des Anbieters ergeben sich weitere Irritationen: „Um eine Vermarktung des Qualitätsentwicklungssystems durch Dritte zu verhindern, existieren keine Publikationen über 2Q, aus denen zitiert werden darf. Diese Schutzmaßnahmen wurden auch in der Vorstellung des Modells an der Schule eingehalten. In der Präsentation wurden vom 2Q-Anbieter daher keine konkreten Beispiele für wichtige Elemente des Systems (wie für die ‚Optionen‘) gegeben, was Schulleiter und LSI als unnötig erschwerend für ein Verständnis des Ansatzes hielten“ (HANZER 1999, S. 57f.).

In der Folge fallen einige Entscheidungen, die offenbar dazu dienen, diese Irritationen zu entschärfen:

- *Parallelführung von bisheriger Schulentwicklungsarbeit und 2Q-Projekt:* Erstens wird beschlossen, die bisherige Schulentwicklungsarbeit der initiativen Lehrergruppe (schulintern auch Leitbildarbeit genannt) und das neue 2Q-Projekt gleichzeitig zu betreiben und den LehrerInnen die Möglichkeit der freiwilligen Zumeldung zu diesen Projekten offen zu lassen. Eine Zusammenführung der beiden Initiativen soll nach Ablauf des ersten 2Q-Zyklus erwogen werden (vgl. HANZER 1999, S. 73f.). Tatsächlich schlägt sich dieser Kompromiß in der schulinternen Diskussion zunächst in Form der Konstruktion einer grundlegenden Differenz (und Konkurrenz) zwischen Schulentwicklung (i.e. Leitbildarbeit) und Unterrichtsentwicklung (i.e. 2Q) nieder.

- *Abkoppeln der Qualitätsentwicklung von der Leitungsverantwortung:* Im 2Q-Modell, so wie es an der Schule wahrgenommen wurde,³ ist vorgesehen, daß die einzelnen MitarbeiterInnen mit dem Personalverantwortlichen ihrer Organisation einen Qualitäts-Plan ausarbeiten, der Evaluations- und Entwicklungsaufgaben in einem bestimmten Kompetenzbereich festlegt. In Abänderung der ursprünglich vorgeschlagenen Vorgangsweise wird nun an der Schule beschlossen, statt des hierarchisch übergeordneten, personalverantwortlichen Schulleiters für diese Aufgabe vier – hierarchisch gleichgestellte – LehrerInnen als schulinterne 2Q-Gesprächspartner durch Wahl im Kollegium einzusetzen. Weiters wird beschlossen, die Funktion der internen Berater nach einem Jahr rotieren zu lassen und sie zu einem „Schweigegelübde“ zu verpflichten. Manche Aussagen deuten zusätzlich an, daß die Funktion des 2Q-Gesprächspartners defensiv interpretiert wurde, um eventuellen Vorwürfen der Besserwisserei und des Kontrollierens zu entkommen: „Ich empfinde es nicht als Beratung, sondern ich empfinde es wirklich, als miteinander reden. Ich bin ja nicht gescheiter als der andere, ich bin nur emotional nicht betroffen, es ist nicht meine Klasse und sozusagen auch nicht mein Problem“ (zit. nach HANZER 1999, S. 67f.).

In Abänderung des ursprünglichen Modells entschließen sich Schulleiter und LSI, *auf jegliche Informationsflüsse über die konkreten Vorhaben der Qualitätsentwicklung der einzelnen LehrerInnen und damit auch auf Kontrollmöglichkeiten zu verzichten*. Der Direktor soll von den Qualitäts-Plänen der LehrerInnen und den erreichten Verbesserungen nicht informiert werden. „[An welchen Verbesserungen die LehrerInnen arbeiten] weiß ich nicht, und zwar bewußt nicht. Das wurde mir verboten zu sagen. Ich bekomme von den Q-Plänen keine Kopie, das ist bei uns so abgemacht worden“ (zit. nach HANZER 1999, S. 55).

Der LSI, der sich der beschränkten Wirksamkeit traditioneller Verfahren der Qualitätssicherung (wie der Unterrichtsinspektion) bewußt ist, kommentiert diese Entscheidungen so: „Die Schule bzw. die Konferenz hat beschlossen, daß das [i.e. Informationen über die Qualitätsentwicklung der einzelnen LehrerInnen] in der Schule bleibt und das muß ich im Moment so akzeptieren. Es ist aber für mich unbefriedigend, wobei ich es gar nicht aus Kontrollgründen machen möchte, sondern mich interessiert natürlich, wer was und wie gemacht hat und mir würde es weitaus mehr bringen, wenn ich mir das anschauen könnte, was aufgrund des 2Q läuft, als den Lehrern nachzulaufen und ihren Unterricht anzuschauen“ (zit. nach HANZER 1999, S. 55f.).

2. Kontext der Untersuchung

Qualitätssicherung und Schulevaluation gehören gegenwärtig zu den meistdiskutierten Konzepten in Bildungspolitik und Schulpädagogik. Verschiedene Versionen von Qualitätsmanagement werden für den Schulbereich propagiert;

3 Aufgrund der Publikationspolitik des Anbieters waren dem Fallstudienautor keine offiziellen Darstellungen dieses Qualitätsmanagementsystems zugänglich. Alle Aussagen beziehen sich daher auf die Rezeption des Systems durch die spezifische Schule.

von manchen wird die Verbindung von Schulprogramm und darauf bezogener Qualitätsevaluation als Kernelement des neuen Steuerungskonzepts eines dezentraleren Schulsystems angesehen (vgl. z.B. ROLFF 1995, 378). Die überall in Europa zu beobachtenden Initiativen zur Qualitätssicherung kann man als Versuche interpretieren – angesichts schwindender Möglichkeiten, verbindliche Bildungsziele und qualitativ akzeptable Vorgangsweisen durch die traditionellen zentralistisch-administrativen Steuerungsmechanismen durchzusetzen – *verbindliche Anforderungen an Bildungsinstitutionen und neue Steuerungsmöglichkeiten* über folgende legitimitätsverleihende Strategien sicherzustellen:

- *Öffentliche Diskussion und Aushandlung*: Praktisch alle Qualitätssicherungsinitiativen setzen Zielklärungsprozesse und Zielvereinbarungen auf mehreren Ebenen voraus und erfordern nachvollziehbare (öffentliche dokumentierte) Rechtfertigungsbeziehungen zwischen einer Organisation und ihren MitarbeiterInnen einerseits und irgendeinem „Außen“ andererseits (z.B. Eltern, Kunden, professionellen *peers*, neuen Formen staatlicher Schulaufsicht oder staatlich beauftragter Evaluation).
- *Verwendung von Begriffen und Argumentationsmustern aus der Wirtschaft*: Die Wirtschaft ist gegenwärtig ein besonders einflußreicher Sektor der Gesellschaft und bietet bereits länger erprobte Konzepte der Qualitätssicherung an. Beides hat dazu geführt, daß dort praktizierte Verfahren von manchen als vorbildlich für den Bildungsbereich angesehen wurden.
- *Rückgriff auf Instrumente der modernen Sozialwissenschaften*: Differenziertere und z.T. aufwendige Erhebungsmaßnahmen aus den Sozialwissenschaften werden verwendet, weil man von ihnen glaubwürdigere Informationen erwartet als von der gängigen „laufenden Beobachtung“ ihrer Tätigkeit durch die PraktikerInnen.
- *Einrichtung von Behörden oder Forschungsinstituten zur Beobachtung der Bildungsqualität*: Schließlich wurden in einer Reihe von Ländern neue Behörden oder Forschungsinstitute eingerichtet, die durch System-Monitoring oder „fokussierte Evaluationen“ Informationen über das Bildungswesen gewinnen sollen, um frühzeitig und effektiv System-Steuerungsmaßnahmen setzen zu können.

Im folgenden sollen unter *schulischer Qualitätsentwicklung* alle Initiativen von Einzelpersonen oder Institutionen verstanden werden, die darauf zielen, die Qualität verschiedener Aspekte schulischer Tätigkeit sowie deren Prozesse und Voraussetzungen zu definieren, festzustellen und zu bewerten sowie die Ergebnisse dieses Vorgangs für eine Weiterentwicklung der Qualität schulischer Tätigkeit zu nutzen. Im Unterschied zum Begriff *Evaluation*, der sich auch auf die Untersuchung von Einzelaspekten einer Schule beziehen kann (z.B. Akzeptanz und Auswirkungen der Elternarbeit), geht die Benutzung des Begriffs *Qualitätsentwicklung* zumeist mit umfassenderen Ansprüchen einher: Alle wesentlichen Leistungen einer Organisation oder ihrer Substruktur sollen – zumindest langfristig – systematisch untersucht und weiterentwickelt werden (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1997). Ich verwende im folgenden die Begriffe *Qualitätssicherung*, *Qualitätsevaluation*, *Qualitätsmanagement* und *Qualitätsentwicklung* äquivalent im Sinne der obigen Definition.

In der bisher vorliegenden Literatur über schulische Qualitätsentwicklung findet man vor allem bildungspolitische Einschätzungen, Konzeptdarstellungen und praktische Handreichungen. Eine erste vergleichende Darstellung von GONON et al. (1998) analysiert gängige Qualitätsmanagementkonzepte nach einem Satz gleichbleibender Kategorien und versucht dadurch Hilfen für Auswahlentscheidungen zu geben. Sehr wenig ist jedoch bisher über praktische Erfahrungen beim Aufbau schulinterner Qualitätsentwicklung zu lesen. In dieser Situation bot ein Projektauftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht die Gelegenheit, eine explorative Studie durchzuführen und dabei zu versuchen, Kategorien und Hypothesen über Einführungsstrategien, inner-schulische Bewältigungsprozesse, Schwierigkeiten und förderliche Bedingungen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung zu erarbeiten. Darüber hinaus erlaubte der Auftrag, unseren schultheoretischen Interessen nachzugehen: In dem Buch *Mikropolitik der Schulentwicklung* (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996) haben wir eine interaktionistisch-konstitutionstheoretische Vorstellung vom Entstehen und von der Aufrechterhaltung von Organisationen formuliert. Nach den dort entwickelten Hypothesen ist zu erwarten, daß die Einführung von Qualitätssicherung das Potential für eine Neudefinition der zentralen Aufgaben und Werte der Organisation, für eine Neuverteilung von Handlungsspielräumen und von materiellen und immateriellen Ressourcen hat, und damit eine ausgesprochen mikropolitikträchtige Situation ist.

Im genannten Projekt wurden qualitative Fallstudien über die Entwicklungsprozesse von sechs österreichischen Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen⁴ verfaßt, die – bis auf eine Ausnahme – seit mindestens zwei Jahren nach unterschiedlichen Konzepten schulische Qualitätssicherung aufbauten. Die Auswahl der Schulen erfolgte durch den Auftraggeber. Die Fallstudien wurden auf der Basis folgenden Datenmaterials erstellt: zwei Wellen mit insgesamt je 10–18 *Tiefeninterviews* je Schule mit einerseits vordefinierten, andererseits durch die Untersuchung entdeckten ProtagonistInnen des Entwicklungsprozesses; *Dokumente*, die von InterviewpartnerInnen zur Verfügung gestellt wurden; sowie *Feldnotizen*, die während der Begehung der jeweiligen Institutionen angefertigt wurden. Die Rohfassungen der Fallstudien wurden den InterviewpartnerInnen zurückgemeldet mit der Bitte um Korrektur falscher Informationen und um Darstellung abweichender Einschätzungen. Alle Fallstudien wurden in der derart zur Publikation autorisierten Form gemeinsam mit einer zusammenfassenden Analyse in ALTRICHTER/POSCH (1999) veröffentlicht.

Für den folgenden Beitrag soll ein auffallendes Charakteristikum der verschiedenen Fallstudien, nämlich die an verschiedenen Orten wiederkehrenden Konflikte in der Anfangsphase von Qualitätsprojekten, analysiert werden. Unter Bezugnahme auf Fallmaterial aus Kap. 1 sowie aus der Gesamtstudie (ALTRICHTER/POSCH 1999) sollen einige schul- und professionstheoretisch begründbare Hypothesen über kritische Punkte beim Aufbau und bei der Institutionalisierung von schulinternen Qualitätssicherungssystemen zur Diskussion gestellt werden.

4 Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) sind Schulen der Sekundarstufe 2, die nach fünf Schuljahren die Hochschulberechtigung und eine Berufsberechtigung verleihen. Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) sind Schulen der Sekundarstufe 2, die nach meist dreijähriger Schuldauer eine Berufsberechtigung verleihen.

3. Konfliktzonen bei der Einführung von Qualitätssicherungssystemen

3.1 Gründe für die Anfangskonflikte

Schon das wiederholte Auftreten derartiger Anfangskonflikte in verschiedenen Schulen deutet darauf hin, daß diese weniger als persönliche Auseinandersetzungen anzusehen sind, sondern als mikropolitische Prozesse, in denen das künftige Bild der Organisation sowie die Ressourcen und Regeln, die für das Handeln der verschiedenen AkteurInnen gelten sollen, verhandelt werden (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996).

Was sind nun die wichtigsten Fragen, an denen sich die Konflikte entzünden? Vielfach herrschen Reserven gegen die Qualitätsinitiative, weil befürchtet wird, sensible *Evaluationsinformationen könnten von Vorgesetzten zum Nachteil einzelner LehrerInnen verwendet werden*. So ortet eine Projektbefürworterin unter den Gründen für die Ablehnung des Qualitätsprojekts „die Angst des Arbeitnehmers, daß die Obrigkeit das gegen einem verwendet. [...] Was wird aus dem Ganzen gemacht, wie wird das verwendet?“ (zit. nach ALTRICHTER 1999, S. 136). Ein weiterer Grund scheint in *allgemeineren Vorbehalten gegen die Offenlegung von Unterricht* auch gegenüber KollegInnen und anderen Bezugspersonen zu liegen, eine „Angst, sich in seine Sachen hineinschauen zu lassen. Eine gewisse Unsicherheit, daß man alle seine Tätigkeit offen legt im Kollegium“ (ibid., S. 137).

Weiters werden Initiativen der Qualitätsentwicklung von vielen LehrerInnen als *indirekte Kontrolle* verstanden. Darauf scheinen LehrerInnen, die im Ruf stehen, „ohnehin gute Arbeit zu machen“, oft besonders negativ zu reagieren. Sie erleben Evaluation als eine mißtrauische Beobachtung und implizite, gleichsam nachträgliche *Entwertung bisheriger Arbeit*. Und mutmaßen, daß diejenigen, die „weniger gute Arbeit machen“, sich weiterhin Entwicklungsbemühungen entziehen können, weil es eben keine direkte Kontrolle ist (vgl. die Beispiele in ALTRICHTER 1999, S. 137). „Was bis jetzt war, das war nix – ich hab‘ das aber immerhin 15 Jahre [...] gemacht – und das soll nix gewesen sein. Also ein starkes Infragestellen auch auf mich bezogen, meiner Person, meiner Arbeit letztendlich, die ich ja nicht immer als leicht empfunden habe und zumindestens nicht so einfach aus dem Ärmel gebeutelt habe, sondern da waren Anstrengungen meinerseits, also massive [Anstrengungen] dahinter und das wär‘ auf einmal zu wenig. Dieses Gefühl ist stark aufgetreten“ (zit. nach ALTRICHTER 1999, S. 137).

Die von BUHREN et al. (1998, S. 256) mitgeteilten Interviewergebnisse, „daß die befragten Lehrerinnen und Lehrer offenbar keine Scheu vor einer systematischen Reflexion ihrer Tätigkeit haben“ und „kein Lehrer den Begriff Selbstevaluation mit Kontrolle oder Rechenschaftslegung“ assoziiert, lassen sich für den von uns untersuchten Kontext jedenfalls nicht replizieren. Typisch für Qualitätsinitiativen ist in den Augen vieler LehrerInnen der von uns untersuchten Projekte, daß sie einen zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich bringen (vgl. ALTRICHTER 1999, S. 137) und „daß eigentlich von der Leitung her [...] dieser Prozeß initiiert wurde und das Bedürfnis nicht von unten [...] gekommen ist. [Die Folge war,] daß die innere Bereitschaft, hier mitzutun, bei vielen am Anfang sicher *nicht* gegeben war“ (a.a.O., S. 136). Etwaiger *Widerstand* richtet sich

gegen Versuche vorgesetzter Instanzen, in die autonome Arbeit von LehrerInnen einzugreifen.

Schließlich werden noch allgemeine Vorbehalte gegen die Übertragung von Begriffen und Konzepten aus der Wirtschaft auf die Schule vorgebracht (vgl. ALTRICHTER 1999, S. 138). Für zusätzliche Irritationen sorgte an einigen Schulen das – als arrogant und die besonderen schulischen Bedingungen ignorierend beschriebene – Auftreten externer Berater sowie der hohe Übersetzungsaufwand, der für die Übertragung ihrer Konzepte auf den Schulbereich notwendig war (vgl. Fallbeispiel 2 und MESSNER 1999).

3.2 Der Aufbau von schulischem Qualitätsmanagement als „culture clash“

Wir erklären diese Konflikte beim Aufbau schulischen Qualitätsmanagements (und ihre oft zu beobachtende Heftigkeit) damit, daß Qualitätssicherung und Evaluation mit wichtigen Basissätzen der traditionellen Schulkultur und der Berufsauffassung von LehrerInnen brechen. In einem Qualitätsentwicklungsprojekt stoßen zwei Kulturen aufeinander: Die eine ist eine individuelle Lehrerkultur, die bekannt und daher einschätzbar ist. Die andere ist das Versprechen einer gemeinschaftlicheren Kultur der Zusammenarbeit in der Organisation, deren verschiedene Spielarten – von einer betrieblich-hierarchischen bis zu einer schulpartnerschaftlich-kooperativen Version – meist weniger bekannt und daher in ihren Konsequenzen nicht einschätzbar sind.

Konflikte – so die Grundannahme der mikropolitischen Analysestrategie – weisen auf wichtige, aber umkämpfte Bauprinzipien der jeweiligen Organisation hin. Welche Charakteristika der traditionellen Verfassung von Schulen werden durch Qualitätsinitiativen zur Disposition gestellt und durch den Widerstand gegen sie verteidigt? In unserer Interpretation sind das die folgenden (vgl. ALTRICHTER/SOUKUP-ALTRICHTER 1998):

Zellulare Struktur der Schule

Nach LORTIE (1975, S. 14ff.) sind Schulen traditionellerweise durch ein zellulares Organisationsmuster charakterisierbar: Eine Schule gleicht einer Aneinanderreihung von selbstgenügsamen Zellen, in denen die Berufstätigen über lange Perioden des Arbeitstages isoliert von anderen Erwachsenen arbeiten. Dabei herrscht eine strenge Arbeitsteilung, die Einfluß- und Verantwortungsbereiche klar abgrenzt. Außer dem Fachunterricht gibt es keine Spezialisierungen, die die Berufstätigen in Zu- und Unterordnungsverhältnisse bringen würde. Vielmehr haben alle gleichartige und gleich komplexe Aufgaben. Eine typische Konsequenz der segmentierten Organisation von Schulen besteht darin, daß die (sozialen und räumlichen) Orte, an denen sich die Einzelschule konstituieren könnte, einen geringen Stellenwert haben: Zum Beispiel haben LehrerInnen außerhalb der Klassenzimmer oft keine Arbeitsplätze, die diesen Namen verdienen würden; sie verlassen in manchen Schulen nach ihrer Unterrichtsarbeit sofort das Schulhaus.

Doppelstruktur von Unterrichts- und Verwaltungs-Bereich

Auf den zweiten Blick fällt eine weitere Segmentierung auf: Neben dem zentralen Arbeitsbereich „Unterricht“ gibt es – davon geschieden – einen „Verwaltungs“-Bereich, der gleichsam eigenen Gesetzen folgt (vgl. MARX/VAN OJEN 1993, S. 173f.). Die Funktion Verwaltung hat in der Schule nur wenige eigene Strukturen (z.B. das Sekretariat): Einesteils wird sie als ungeliebtes Kind von allen Berufstätigen miterledigt, wobei Organisationsarbeit von den Berufstätigen meist nicht als Teil ihrer professionellen Verpflichtungen, sondern als zusätzliche Aufgabe erlebt wird. Anderenteils wird sie als Spezialaufgabe der Schulleitung verstanden. Schulleitungen, die nach traditionellen Mustern agieren, nehmen diesen Ball gerne auf und konzentrieren ihr Interesse eher auf verwaltungsmäßige denn auf pädagogische Leitung. Typisch für die Segmentierung zwischen Unterricht und Verwaltung ist, daß die Schulleitung, als traditionelle Repräsentantin der Verwaltungs-Ebene, zwar als Verteilerin verschiedener organisationstypischer Gratifikationen (gute Stundenpläne) und als Bindeglied zwischen der Organisation und der Umwelt (Elternbeschwerden) auftritt, nicht jedoch in einer unterrichtsbezogenen Leitungsfunktion.

„Fernsteuerung“ von Unterricht und persönlich gefärbte Mini-Netze der Zusammenarbeit

Wodurch erfolgt die Steuerung einer solchen Organisation? Der Bereich „Unterricht“ wird von seiten der Schulleitung nur wenig gesteuert. Weiters gibt es in der zellularen Organisation nur wenige formelle Prozeduren der Abstimmung zwischen den Berufstätigen. Offizielle Foren dafür (wie z.B. Lehrerkonferenzen oder Fachkonferenzen) werden selten als effektive Einrichtungen beschrieben. Selbstinitiierte Kooperationen größeren Stils sind kaum zu finden. Wo es Zusammenarbeit gibt, findet sie in freiwilligen, nicht-institutionalisierten Mini-Netzen von sehr wenigen Personen statt, die in zweifachem Sinn persönlich gefärbt sind. Erstens basieren sie auf engen persönlichen Beziehungen: Man muß sich mit dem/der KooperationspartnerIn gut verstehen, ähnliche Berufsauffassungen haben und emotionale Befriedigung aus den Treffen schöpfen. Zweitens müssen sie auch persönlichen Nutzen (Maturavorbereitung, Essen usw.) bringen (vgl. auch TERHART 1998, S. 567ff.; ENGELHARDT 1987).

Doch auch diese Mini-Netze der Zusammenarbeit können nicht *das* Instrument der Steuerung einer segmentierten Schule sein, weil sie sehr kleinräumig sind und primär individuellen Interessen folgen. Dennoch herrscht in solchen Schulen üblicherweise kein Chaos der unterrichteten Inhalte, sondern ganz im Gegenteil meist eine überraschend Gleichförmigkeit. Wie läßt sich diese erklären?

Erstens hält die zelluläre Arbeitsteilung (z.B. nach dem Alter der Schüler oder nach den Gegenständen) den Koordinationsbedarf in Hinblick auf die Funktion Unterricht durch die geringe Zahl überlappender Aufgaben minimal. Wo solche dennoch bestehen (z.B. Erziehungsaufgaben, Beiträge zu fächerverbindenden Lernaktivitäten), haben sie oft geringen Stellenwert im Denken der Organisationsmitglieder, und es besteht eine Tendenz, sie zu vernachlässigen.

Zweitens arbeiten die MitarbeiterInnen einer segmentierten Organisation gar nicht innengesteuert (z.B. durch gegenseitige kooperative Abstimmung oder Anordnung der internen Vorgesetzten), sondern gleichsam außen- oder ferngesteuert in folgendem Sinn: Ihre Koordination beruht auf zentralen Vorschriften (wie Lehrplänen, Prüfungsvorschriften), ihrer (fachlichen) Ausbildung, auf durch Ausbildung und berufliche Sozialisation erworbenen Gewohnheitsregeln (z.B. Denkschemata und Standards) sowie auf Unterrichtsmaterialien. Dadurch ergibt sich das Phänomen, daß LehrerInnen „zwar selber (autonom) entscheiden, aber trotzdem in starkem Maße von ihrer Fachwelt aus gelenkt werden“ (MARX/VAN OJEN 1993, S. 174).

Abpufferung gegenüber der Umwelt und endemische Unsicherheit im Beruf

Die arbeitsorganisatorischen Verhältnisse in Schulen entsprechen weithin dem Typus *professional bureaucracy* (oder Expertenorganisation⁵), den Henry MINTZBERG (1983, 1991) neben Krankenhäusern auch Schulen zugeordnet hat. Charakteristisch für diese ist, daß nicht nur die operativen MitarbeiterInnen eine relativ große Autonomie gegenüber ihrer Organisationsleitung haben, sondern die Organisation selbst durch eine relativ große Unabhängigkeit gegenüber Umwelt und Klientel gekennzeichnet ist. Dieses Merkmal korrespondiert nun mit der Arbeits- (und Gratifikations-)situation im Lehrberuf und stützt sie gleichzeitig ab, z.B. mit folgenden Merkmalen (vgl. ALTRICHTER 1996, S. 134f.): Die Ziele der Schule sind *komplex, z.T. unklar oder widersprüchlich*. Wichtige Ergebnisse sind ungreifbar, und ihre Einschätzung ist von subjektiven Urteilen abhängig (z.B. OECD 1990, S. 61). Weiters gilt Lernen als *unabschließbar* und entsteht durch den *Beitrag von Lernenden und Lehrenden*. Durch die Ungewißheit über die Reichweite und Urherberschaft von Lernen wird die Erfolgseinschätzung problematisch (LORTIE 1975, S. 143ff.). Diese Situation wird verschärft, weil *kollegiale und autoritative Rückmeldung* in der zellularen Struktur der Schule weitgehend fehlen. *Starke Involvierung der Person* und *hohe individuelle Verantwortlichkeit* sind weitere potentielle Evaluationsbarrieren (vgl. STRITTMATTER 1997, S. 22). Schließlich liegt für den Lehrerberuf auch kein anerkannter Korpus von *Berufswissen* vor, der für die Einschätzung des eigenen Erfolgs Standards liefern könnte: „No way has been found to record and crystallize teaching for the benefit of beginners“ (LORTIE 1975, S. 58).

Das Ergebnis solcher Arbeitsbedingungen ist vielfach ein tief sitzendes Gefühl der *Ungewißheit über beruflichen Erfolg* (*endemic uncertainty*; vgl. KELCHTERMANS 1993, S. 453f.; ALTRICHTER 1996, S. 133ff.): LehrerInnen wünschen sich daher oft klare Grenzen gegen äußere Einflüsse und Schutz ihrer individuellen Autonomie. Niemand soll ihnen durch Einmischung etwas vom knappen Gut Zeit stehlen, die sie für die Erfüllung ihrer unabschließbaren Kernaufgabe des Unterrichtens so nötig brauchen. Niemand soll sie ungerechtfertigten Beurteilungen unterwerfen. Und da die Berufsgruppe keine klaren Standards hat, kann Qualitätskontrolle nicht nach weithin akzeptierten Mustern durchgeführt

5 Für diesen deutschen Begriff vgl. GROSSMANN (1997); für den gesamten Abschnitt vgl. auch KRAINZ-DÜRR (1999b, S. 18 ff).

werden, was dazu führt, daß viele externe Beurteilungen als ungerechtfertigt erlebt werden. Auf der formellen Ebene herrscht großer Unwillen, Kunstfehler und unverantwortliches Verhalten von Professionellen zu tadeln, wofür große Solidarität der Berufsgruppe aktivierbar ist (vgl. MINTZBERG 1991, S. 198; STRITTMATTER 1997, S. 22).

Regelung des Umgangs zwischen Berufstätigen nach dem Autonomie-Paritäts-Muster

Eine Möglichkeit, mit dieser beruflichen Unsicherheit produktiv umzugehen, bestünde darin, sich mit KollegInnen und KlientInnen über berufliche Normen zu verständigen und Selbstevaluationen einzuholen. Historisch wurde jedoch eine andere Strategie dominant, die diese Unsicherheit berufskulturell bannen sollte, das sog. *Autonomie-Paritäts-Muster* (vgl. LORTIE 1972), das durch zwei informelle Normen charakterisiert ist: „1. Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen [i.e. Autonomie; HA]. 2. Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden“ [i.e. Parität; HA]. Oder anders ausgedrückt: „Man kann LehrerInnen nicht wirklich in ihre Arbeit ‚dreinreden‘, und man soll, trotz aller Unterschiedlichkeit, alle gleichbehandeln.“ (GARNITSCHNIG et al. 1995, S. 52). Unterschiedliche Qualifikationsniveaus, unterschiedlicher Einsatz und unterschiedliches Engagement können vielleicht auf informeller Ebene thematisiert werden, dürfen aber auf der formellen Ebene keine Rolle spielen.

3.3 Befriedungsstrategien

Die Einführung von Qualitätsentwicklung stellt nun eine potentielle Bedrohung wesentlicher Bausteine traditioneller Schulen dar:

- *Einschränkung der Lehrerautonomie:* Der totale (d.h. die gesamte Organisation umfassende) Anspruch der Qualitätsmanagementsysteme bedroht eine individuell-autonome Berufsauffassung von LehrerInnen. Viele Einzelaktivitäten, wie z.B. der Anspruch, Feedback einzuholen und in einem kollegialen Kreis offenzulegen, können als Eingriffe in die Tätigkeit von LehrerInnen verstanden werden.
- *Einführung formeller und verbindlicher Kooperationsformen:* Die individuelle Lehrerautonomie wird auch dadurch bedroht, daß bei den meisten Qualitätskonzepten neue Kooperationsstrukturen zwischen LehrerInnen eingeführt werden (wie z.B. Steuergruppen, Qualitätszirkel usw.), die in Formalität und Verbindlichkeit über die üblichen Mini-Netze hinausgehen.
- *Zugewinn von Einflußmöglichkeiten der „schulischen Verwaltung“ auf die „Unterrichts-Ebene“:* Die gängigen Qualitätsmanagementsysteme gehen von Konzepten geleiteter Organisationen aus und negieren die eingeführte Segmentierung zwischen „Unterricht“ und „Verwaltung“. Durch Evaluation werden Informationen erhoben, die von der Leitung für Steuerungsentscheidungen genutzt werden könnten.

- *Bedrohung des Prinzips der Gleichheit der LehrerInnen*: Die dadurch verfügbaren Informationen liefern eine Basis, mit denen informell, aber auch offiziell zwischen KollegInnen differenziert werden könnte, was das Paritätsgebot verletzt.

Die eingespielten Muster, mit der endemischen Unsicherheit in Lehrberuf umzugehen, werden durch Qualitätsinitiativen radikal in Frage gestellt – noch dazu oft durch externe AnbieterInnen und systemfremde Konzepte, die in Auftreten und Sprache eine *mangelnde Anerkennung der Lehrerautonomie und -professionalität* signalisieren. Dies kann meines Erachtens erklären, warum es in Qualitätsentwicklungsprojekten immer wieder zu starken individuellen und kollektiven Reaktionen kommt. So berichten die *peer-EvaluatorInnen* des QUESS-Projekts von einem „ungewöhnlichem Maß an Angst und Abwehr“, das sie mit „Unsicherheit und mangelndem Selbstwertgefühl“ (BÖHRS et al. 1996/97, S. 17) in Zusammenhang bringen.

Wem diese Aussagen nach der bisherigen Analyse einen Beigeschmack der Überinterpretation haben, den kann ich hoffentlich durch einen genaueren Blick auf den weiteren Verlauf der Projekte und die in ihnen benutzten *Konfliktlösungs- und Befriedungsstrategien* überzeugen

Nehmen wir Fallbeispiel 2: Der Kompromiß, der die Weiterarbeit mit dem Qualitätsmanagementsystem an der Schule ermöglicht, geht dahin, daß die Teilnahme explizit als freiwillig erklärt wird und sich Schulleitung und LSI von Informationsfluß und Einflußmöglichkeiten abschneiden. Dadurch wird eine informationelle Trennlinie zwischen den unterrichtenden MitarbeiterInnen und der „verwaltenden“ Organisationsspitze eingezogen und die Autonomie der Lehrkräfte bestätigt. Die demokratische Wahl von gleichgestellten KollegInnen als 2Q-Gesprächspartner und deren Schweigegelübde unterstützen dies.

Solche Strategien der Territorialisierung und Grenzziehung zwischen Einflußbereichen zählen zu den wichtigsten mikropolitischen Interventionsmöglichkeiten (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996, S. 104ff.). In diesem Fall werden sie verwendet, um die alte politische Verfassung zu bestätigen. Der LSI, der sich für die Propagierung von Qualitätssicherung in seinem Bundesland stark gemacht hat und offenbar diese auch als Teil eines veränderten Konzepts von Schulleitung sieht, zeigt jedenfalls an mehreren Stellen, daß der erreichte *Status quo* nicht seinen Steuerungsvorstellungen entspricht und ein ihm aufgezwungener Friede ist.

Unter diesen Zusicherungen sind offenbar eine Reihe von LehrerInnen bereit, einen Teil ihrer unterrichtsbezogenen Autonomie aufzugeben und sich auf die *Bindung* durch Qualitäts-Pläne und 2Q-GesprächspartnerInnen einzulassen. Unterstützt wird dieser Schritt wahrscheinlich durch folgende Rahmenbedingungen: Erstens erlaubt das 2Q-System in der von der Schule praktizierten Version durch Selbstwahl der Ziele, der Umsetzungswege und der Interpretationen sowie durch nichtöffentliche Q-Pläne weiterhin *viel individuelle Lehrerautonomie*. Ihre Begrenzung erfolgt durch die Selbstverpflichtung, solche Q-Pläne tatsächlich umzusetzen, und durch die Bindung durch den selbstgewählten 2Q-Gesprächspartner. Die *2Q-Dyaden* bedeuten zweitens noch keinen großen Schritt weg von der zellularen Struktur der Schule, knüp-

fen sie doch an die vielfach vorhandenen, selbstgewählten Mini-Netze der Zusammenarbeit an. Drittens besteht – ähnlich wie von GARNITSCHNIG et al. (1995, S. 29) bei der Einführung von Teamarbeit beobachtet – eine gewisse Bereitschaft, die Autonomie der EinzellehrerInnen aufzugeben, wenn die Entscheidungsrechte nicht zu weit weg – und das heißt, nicht in die Domäne der Verwaltung – wandern. Einzelautonomie wird eher aufgegeben, wenn sie zu *mehr Autonomie des Lehrerteams* führt. Die 2Q-GesprächspartnerInnen sind vom Modell als Schutz gegen Beliebigkeit installiert; dafür Gleichgestellte im Kollegium zu wählen, paßt schließlich gut zur egalitären Tradition der Lehrerkultur und befriedigt das *Paritäts-Motiv*. Zusätzlich wollen auch die Gewählten selbst mit einer defensiven Rolleninterpretation Vorwürfen der Besserwisserei und des Kontrollierens entkommen – was auch heißt: den Mythos der Gleichheit im Kollegium nicht verletzen. Die vereinbarte jährliche Rotation der 2Q-GesprächspartnerInnen und die Freiwilligkeit der Gesprächspartner-Wahl sind weitere Paritäts-Mechanismen (vgl. GARNITSCHNIG et al. 1995, S. 29).

Für den LSI sind die beschlossenen *safeguards* gegen Beliebigkeit möglicherweise zu schwach. Er schlägt eine stärkere Steuerung der gewählten Optionen durch die Schulleitung vor, weil er befürchtet, daß die Arbeit sonst zur Spielerei wird: „Wenn jetzt der Schulleiter permanente Schwächen feststellt, wäre es meiner Meinung nach logisch, daß hier eine Beeinflussung in den Optionen erfolgen muß“ (zit. nach HANZER 1999, S. 70).

Durch das Beachten der Autonomie-Paritäts-Erwartungen gelingt es, das Projekt mit beschränkter Teilnehmerzahl in Gang zu bringen. Durch die in der Einstiegsphase vereinbarte Geheimhaltung der individuellen Entwicklungsvorhaben erfolgt de facto eine Bestätigung der zellularen Organisationsform. Auf Lernmöglichkeiten durch Austausch und Vernetzung wird verzichtet. Ausgenommen davon sind nur die 2Q-Gesprächspartner. Und sie sind es auch, die besonders positiv von Anregungen durch Q-Pläne berichten.

Den Kritikern bot sich durch die Strategie der weisen Selbstbeschränkung ein logischer Angriffspunkt: „Aber die große Schwäche, der Unwille zur Reflexion bedingt auch, daß über die 2Q-Erkenntnisse bei uns nicht geredet wird. Also die 2Q-Methode hat ja, meiner Meinung nach, sogar die Absicht, daß die Organisation nichts lernen soll. Weil es nämlich nicht die Möglichkeit gibt, soweit ich das kenne, Erkenntnisse zu diskutieren, auf offener Ebene, die die ganze Institution erfassen können. Also es handelt sich um Privaterkenntnisse. Es gibt die Hoffnung, daß die Summe dieser Privaterkenntnisse vielleicht die Organisation insgesamt verbessert, aber es gibt keine Kommunikation darüber“ (zit. nach HANZER 1999, S. 77). Den BefürworterInnen von 2Q war diese Schwäche bewußt; im folgenden Schuljahr sollte es „auf freiwilliger Basis“ einen organisierten schriftlichen Austausch über die 2Q-Vorhaben und ihre Erfolge geben.

Werfen wir einen Blick auf Fall 1: Auch im ISO-Projekt der HTL-Abteilung werden die Anfangskonflikte entschärft, indem die *Spielräume der Lehrerautonomie bestätigt* werden: durch Betonung von Freiwilligkeit und Konsens, durch Öffnung der Arbeitsgruppe TQM bei freiwilliger Teilnahme sowie dadurch, daß die Arbeit der Gruppe und ihre Ergebnisse, die Verfahrensvorschriften, unverbindlichen und informellen Charakter behalten.

Durchaus in Übereinstimmung mit den übrigen Offenheiten ist *die Beziehung zwischen der AG TQM und dem Kollegium nicht geklärt*: Die Gruppe wird zwar von der regionalen Lehrerfortbildungseinrichtung finanziert, hat aber kein offizielles Mandat des Kollegiums oder des zuständigen Schulpartnerschaftsgremiums, für die gesamte Schule Verfahrensregeln zu erstellen (wodurch jedenfalls das Paritäts-Prinzip nicht verletzt wird). Auch die Informationswege bleiben unklar: „Interessante Ergebnisse“ werden vom Abteilungsvorstand am schwarzen Brett ausgehängt oder im Lehrerzimmer ausgelegt, scheinen dadurch aber ihren „eher informellen Charakter“ nicht zu verlieren (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 47).

Durch diese Informalität wird ein dämpfender Puffer für jene LehrerInnen geschaffen, die verbindlichen Regelungen skeptisch gegenüberstehen und die bei einer Verbindlichkeitserklärung „sauer“ reagieren würden (ibid., S. 47). Auf der anderen Seite wird dadurch aber auch die Geduld der AG-Mitglieder auf eine harte Probe gestellt. Die Gefahr schwingt immer mit, daß die Produkte ihrer Anstrengung nie den angezielten Status in der Schule bekommen werden. Da kann sich dann schon ein Anflug von „Enttäuschung“ einnisten (ibid., S. 35).

Zusammenfassend läßt sich konstatieren: Alle von uns untersuchten Qualitätsmanagement-Projekte⁶ reagieren auf anfängliche Konflikte mit einer *Bestätigung des Prinzips der Freiwilligkeit der Teilnahme von LehrerInnen*. Dadurch wird das Gesamtprojekt gerettet, weil etwaiger Widerstand sich nicht organisieren muß. In der Praxis führt das zu sehr unterschiedlichen Beteiligungsraten, die zwischen 20 und 80% schwanken. Um Befürchtungen von LehrerInnen zu bannen, verzichten vorgesetzte Instanzen (Schulaufsicht, oft auch Schulleitungen) manchmal freiwillig, manchmal aufgezwungen auf im Prinzip verfügbare *Evaluationsinformationen*. Dadurch wird die deutliche Trennung der Domänen „Verwaltung“ und „Unterricht“ in der Organisation bestätigt. Durch verschiedenen Rahmenbedingungen (z.B. selbst gewählte, jährlich rotierende 2Q-GesprächspartnerInnen, Unverbindlichkeit der Ergebnisse der AG TQM) wird weiters sichergestellt, daß das *Prinzip der Gleichheit der LehrerInnen* nicht verletzt wird. Die Irritation durch *systemfremde externe Personen und/oder Konzepte* (aus den Systemen „Wirtschaft“ oder „Wissenschaft“) wird in jenen Fällen, in denen kontinuierlich mit externen BeraterInnen gearbeitet wurde, durch den Rückzug des ursprünglichen Anbieters und dessen Vertretung durch z.T. deutlich jüngere und weniger profilierte BeraterInnen entschärft. Diese zeigen offenbar mehr Geschmeidigkeit im Umgang mit der Organisation Schule, sodaß ihnen sogar „Lernfähigkeit“ attestiert wird (vgl. MESSNER 1999, S. 90).

6 Neben den in Kap. 1 dargestellten Beispielen Studien sind das ein EFQM-Projekt (vgl. MESSNER 1999) sowie der Qualitätsentwicklungs-Ansatz einer Handelsakademie (vgl. ALTRICHTER 1999). Die in ALTRICHTER/POSCH (1999) enthaltenen Fälle 5 (Organisationsentwicklung) und 6 (Schule ohne Qualitätsmanagementsystem) bleiben hier – wegen unterschiedlicher Basisannahmen – außerhalb der Argumentation.

3.4 Entspannungsphase und „downscaling“ des Qualitätsprojekts

In allen Projekten folgt auf eine konfliktreiche Anfangsphase eine Entspannung, weil genügend Spielräume für LehrerInnen da sind und befürchtete Konsequenzen nicht eintreten. Diese Entspannungsphase wirft jedoch – auch in den Schulen selbst – mindestens zwei Fragen auf: Mit der Erhöhung der Freiwilligkeit jeder einzelnen LehrerIn ergibt sich die Gefahr eines *institutionellen So-Tuns-als-ob* – wahrscheinlich ohnehin ein bewährter Mechanismus, um die Zumutungen von Innovationen unter Realbedingungen erträglich zu machen (vgl. HOLTAPPELS 1999, 10). Die starke Planungs- und Papierlastigkeit der meisten Qualitätsmanagementsysteme scheint einer solchen Strategie entgegenzukommen. Auf einer oberflächlichen Ebene wird schriftlich Gemeinsamkeit vereinbart und auf der Ebene darunter herrscht große Liberalität bei der Umsetzung dieser Gemeinsamkeit.

„Die Unsicherheitsfaktoren – was passiert mit dem ganzen? – sind weggefallen. [...] Man hat ja schon gesehen, es hat keine größeren Nachteile, wenn man jetzt irgendwo was macht oder was nicht macht. Es ist natürlich auch die Gefahr, daß einfach das Ganze als gegeben hingenommen wird. Es heißt: Es ändert sich eh nichts, also tun wir so weiter wie bisher. Nach außen können wir ja schön ‚coachen‘, aber im Endeffekt tun wir ja doch was anderes“ (zit. nach ALTRICHTER 1999, S. 164).

Zweitens wird durch die genannten Befriedungsstrategien zwar das Gesamtprojekt akzeptabler gemacht und ein eventueller Boykott durch die LehrerInnen verhindert, die Qualitätsinitiative aber auch zu einem Projekt neben anderen (deutlich in Fallbeispiel 2). Damit wird aber der *ursprüngliche Anspruch gefährdet*, mit dem Qualitätsprojekt ein Instrument für die Leitung und das Management der *gesamten* Schule an der Hand zu haben. Pointiert könnte man sagen: Der Preis für die Zustimmung zum Projekt ist dessen Immunisierung.

Diese institutionelle Immunisierung muß jedoch *nicht notwendig Konsequenzenlosigkeit auf individueller Ebene* nach sich ziehen. Im Gegenteil: Manchmal scheint die institutionelle Zusicherung von Immunität die Voraussetzung für individuell-konsequenzenreiches Handeln zu sein. So wird in Fallbeispiel 1 von einem Kollegiumsbeschluß berichtet, die Ergebnisse einer aufwendigen Schülerbefragung zwar zu veröffentlichen, aber in einer auf Abteilungsebene aggregierten Form. Dies macht, von außen betrachtet, wenig Sinn, liegen doch keine Vergleichswerte anderer Abteilungen vor. Die SchülerInnen reagieren dementsprechend unbeeindruckt: „Das bringt nichts, da werden ja alle Lehrer zusammengefaßt und die guten wiegen die schlechten auf – das dient nur dazu, daß die Abteilung gut dasteht.“ „Das ist meiner Meinung nach nichtssagend. Da wird alles in einen Topf geschmissen“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 37f.).

Die aggregierte Verrechnung des Schülerfeedbacks hat nach innen jedoch sehr wohl Bedeutung als geniale Anpassung an das *Paritäts-Prinzip*: Alle sitzen im gleichen Boot – und zwar ununterscheidbar. Dennoch wird die Schülerbefragung von SchülerInnen wie LehrerInnen als Erfolg eingeschätzt. Die interviewten SchülerInnen attestieren, daß relativ viele LehrerInnen – v.a. die individuellen Rückmeldungen auf der Rückseite des Bogens – ernst genommen,

Gespräche in der Klasse darüber geführt und sich um Veränderungen bemüht hätten, die dann auch wirklich zu merkbaren Verbesserungen geführt hätten. „Die Lehrer, die an ihrem Unterrichtsstil arbeiten, und das sind eigentlich die meisten, die sagen dann, ich habe herausgelesen, daß das und das schwierig ist, ich möchte das ändern, wie kann ich das ändern?“ (ebda.). Die LehrerInnen zeigen sich ihrerseits erstaunt, wie genau SchülerInnen beobachten und wie differenziert sie Rückmeldungen geben können. Etliche LehrerInnen haben daraufhin die Feedbackbögen öfter und in mehr Klassen als ursprünglich zugesagt eingesetzt.

3.5 Bildungspolitische Kontextbedingungen für schulinterne Konflikte

Daß Konflikte anfallen, wenn eine Organisation verändert wird, sollte nicht wundern. Manche Schulentwicklungskonflikte scheinen jedoch Ausdruck von Modernisierungsfriktionen zu sein: Neue Ansprüche werden an Schulen herangetragen, ohne daß alte aufgegeben werden. Neue Praxis wird gefordert, ohne daß ihr entsprechende Ressourcen mitgegeben werden. Eine „neue Kultur“ soll entstehen, während die Rahmenbedingungen für die alte weiter in Kraft bleiben.

Man kann die beschriebenen Konflikte und ihr Ergebnis, die Affirmierung des *status quo* von Schulorganisation, auch als einen *Rückverweis des Themas an die Ebene der Bildungspolitik* interpretieren. Auf ihr sind offenbar wichtige Rahmenbedingungen für schulisches Qualitätsmanagement noch nicht geklärt: Lehrerindividualismus, wie er die Kultur mancher Schulen prägt, ist ja nicht zufällig entstanden. Er ist vielmehr eine historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag, Schule unter gegebenen Bedingungen zu halten. Eine Antwort, die im Laufe der Zeit durch organisations- und dienstrechtliche Regelungen verfestigt und strukturell abgesichert wurde (vgl. LORTIE 1975).⁷

Wenn Systeme des Qualitätsmanagements über individuelles Einholen von Feedback hinausgehen und zu informierter Weiterentwicklung führen sollen, erfordern sie kooperative Entwicklungsarbeit, um Zielvereinbarungen auszuarbeiten, Evaluationsergebnisse zu interpretieren und Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Schule zu ziehen. Dazu braucht es mehr als den guten Willen der Unterrichtenden: Nämlich ein Konzept vom Lehrberuf, das sich in einem veränderten Dienstauftrag niederschlägt (vgl. ALTRICHTER 1996), eine Neuverteilung von Ressourcen zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems (z.B. für jene, die schulintern Koordinations- und Evaluationsaufgaben übernehmen), sowie neue Kompetenzen und strukturelle Elemente, um diese Prozesse an Schulen zu verankern, zu organisieren und aufrecht zu erhalten.

7 So wurde jüngst in Österreich wiederum durch eine Novellierung des Beamten dienstgesetzes Lehrera rbeit mit individueller Unterrichterteilung ineingesetzt.

Literatur

- ALTRICHTER, H.: Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: SPECHT, W./THONHAUSER, J. (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck 1996, S. 96–172.
- ALTRICHTER, H.: Portrait des Qualitätsentwicklungsprojekts an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999, S. 130–167.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck 1996.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck 1999.
- ALTRICHTER, H./SOUKUP-ALTRICHTER, K.: Schulen verstehen. Zwei Beispiele und einige Interpretationen. In: ALTRICHTER, H./KRAINER, K./THONHAUSER, J. (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Innsbruck 1998, S. 157–187.
- BÖHRS, G./DASCHNER, P./MEYER-DOHM, B./ROSENBUSCH, H./STRITTMATTER, A.: Externe Abschlußevaluation der Fortbildungsmaßnahme QUESS (Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulen). Projektbericht o.Ö. 1996/97.
- BUHREN, C.G./KILLUS, D./MÜLLER, S.: Selbstevaluation von Schule – und wie Lehrerinnen und Lehrer sie sehen. In: ROLFF, H.G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Weinheim 1998, S. 235–269.
- ENGELHARDT, M. v.: Kooperation und Beratung im Lehrerberuf. In: BOETTCHER, W./BREMERICH-VOS, A. (Hrsg.): Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt/M. 1987, S. 43–61.
- GARNITSCHNIG, K./KHAN-SVIK, G./SERTL, M.: Evaluation des Schulversuchs „Mittelschule“ auf LehrerInnenebene. Endbericht. Wien 1995.
- GONON, P./HÜGLI, E./LANDWEHR, N./RICKA, R./STEINER, P.: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Aarau 1998.
- GROSSMANN, R. (Hrsg.): Besser – billiger – mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien 1997.
- HANZER, H.: 2 Q an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. StudienVerlag: Innsbruck 1999, S. 49–79.
- HOLTAPPELS, H.G.: Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. In: schul-management 30 (1999), S. 6–14.
- KELCHTERMANS, G.: Getting the story, understanding the lives. In: Teaching and Teacher Education 9 (1993) 5/6, S. 443–456.
- KRAINZ-DÜRR, M.: Einführung eines Qualitätsmanagement nach ISO 9000 an einer Abteilung einer Höheren Technischen Lehranstalt. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999, S. 22–48.
- KRAINZ-DÜRR, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck 1999b.
- LORTIE, D.: Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: DECHERT, H.-W. (Hrsg.): Teamteaching in der Schule. München 1972, S. 37–76.
- LORTIE, D. C.: Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago 1975.
- MARX, E.C.H./VAN OJEN, Q.H.J.M.: Dezentralisierung, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In: POSCH, P./ALTRICHTER, H.: Schulautonomie in Österreich. Wien 1993, S. 161–185.
- MESSNER, E.: Total Quality Management an einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999, 80–99.
- MINTZBERG, H.: Structures in Fives. Englewood Cliffs, NJ 1983.
- MINTZBERG, H.: Mintzberg über Management, Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden 1991.
- OECD: The Teacher Today. OECD: Paris 1990.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck 1997.
- ROLFF, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995, S. 375–392.
- STRITTMATTER, A.: Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt Baselland 1995–97. Projektbericht. Ms. Sursee 1997.
- TERHART, E.: Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: ALTRICHTER, H./SCHLEY, W./SCHRATZ, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck 1998, S. 560–585.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Institut für Pädagogik und Psychologie
der Johannes-Kepler-Universität Linz, Altenbergerstr. 69, A-4040 Linz.